

Enea e Anchise. Compiti di sviluppo per la Didattica

Aeneas and Anchises. Development tasks for instruction

Elio Damiano^a

^a *Università degli Studi di Parma, edam@unipr.it*

Abstract

Enea e Anchise sono la metafora della coppia Didattica/Pedagogia, due saperi che si occupano, grosso modo, dello stesso oggetto: l'educazione. L'articolo esamina gli equivoci che il doppio comporta sul piano terminologico, i limiti delle soluzioni epistemologiche del problema e avanza il progetto di una emancipazione della Didattica, analoga a quella di Enea, dopo la morte di Anchise e la sua discesa agli inferi.

Parole chiave: scienza; teoria; epistemologia; normatività; pratica.

Abstract

Aeneas and Anchises are the metaphor of the couple Didactics/Pedagogics, two forms of knowledges that are up, grosso modo, the same matter: education. The article looks into the misunderstandings that the couple involves at the level of educational vocabulary, as well as the faults of the epistemological solutions of the problem, and puts forward a proposal for an emancipation of Didactics that is analogous to Aeneas' one, after Anchises' death and his descent to the underworld.

Keywords: science; theory; epistemology; normativity; practice.

1. Introduzione

Racconta Stesicoro¹ che Enea, dopo un vano tentativo di difendere Troia condannata dal fato avverso, si allontanò via mare dalla città in fiamme. Conferma Omero² che aveva cercato più volte di convincere il suocero, Priamo, di evitare la guerra con i Greci per Elena. All'inizio si era rifiutato perfino di combattere, ma – amico di Ettore – una volta indossate le armi non si tirò indietro e si affermò da protagonista, uccidendo non pochi campioni greci e sfidando a duelli memorabili Diomede finanche l'Achille infuriato dalla morte di Patroclo. In entrambe le occasioni l'aveva scampata con l'aiuto degli dei, a ragione della sua profonda religiosità, anche di quelli favorevoli ai nemici. Ora, accompagnato da una folla di profughi disperati, recava sulle spalle il padre, Anchise, e teneva per mano il figlioletto, Ascanio, piangendo la perdita della moglie, Creusa, misteriosamente scomparsa. Non fuggiva solo dallo sterminio, ma cercava conferme ad una profezia: avrebbe generato un popolo in grado di conquistare il mondo.

Il seguito della storia, fin dai primi anni di scuola³, ci è stato raccontato magnificamente da Virgilio. Enea percorre pressoché tutto il Mediterraneo in cerca dell'approdo al quale è destinato. Il modello di questo percorso erratico è l'Odissea: pericoli, illusioni, pause ristoratrici, inganni, lotte e fughe precipitose. Soltanto che l'orizzonte di Ulisse è il passato, con la nostalgia del ritorno a casa, mentre per Enea è il futuro, una missione misteriosa che attende di essere adempiuta. È Anchise che lo guida, ma la memoria dell'anziano padre è incerta e le sue indicazioni, di volta in volta, si rivelano errate. Anchise muore ed Enea resta solo, sfiduciato e disorientato, con l'erede Ascanio e i sopravvissuti.

Incerto per l'assenza del padre, Enea si ricorda che Eleno gli aveva suggerito, alla partenza da Troia, di recarsi a Cuma, in Italia, e di visitare il regno dei morti. Quivi giunto, lo scenario infernale si presenta, anche stavolta, speculare rispetto a quello di Odisseo: mentre l'eroe greco incontra personaggi del passato, Enea, a conferma del suo incarico, vede in anticipo quelli che discenderanno da lui nel futuro. E soprattutto rivede il padre Anchise, che ora gli fornisce, rinfrancato, le informazioni puntuali per l'approdo finale. E già, sullo sfondo, si accende il fosco bagliore dei fatidici colli di Roma.

Cosa c'entra l'Eneide con la Didattica? Vediamo.

2. Pedagogia e didattica come doppio

Come ci ha insegnato, una volta per tutte, Gilbert Durand (1996), i miti sono una forma di conoscenza generata dalla immaginazione creatrice, che rappresenta, condensata in forme implicite, esperienze significative e concezioni illuminanti. In questo caso, il ciclo epico

¹ Secondo Omero, Enea divenne fondatore di un grande regno nella Troade; la versione di Stesicoro (Iliou Persis), invece, di Enea progenitore dei Romani, consacrata da Virgilio, è quella più conosciuta (Guidorizzi, 2002).

² Iliade 13, 458-461.

³ Dato biografico: la mia maestra, che in terza elementare, nei primi anni Cinquanta, secondo l'ispirazione dei Programmi del Lombardo Radice, ci leggeva Ugolini (1926).

latino – al di là della funzione propagandistica a favore del programma di Augusto – ci rivela il tema evolutivo del rapporto tra padri e figli: Enea non troverà mai la strada, fino a quando graverà sulle sue spalle il peso del padre Anchise, ingombro affettuoso e comunque inibitorio. Soltanto dopo la sua dolorosa scomparsa, il figlio rientrerà in se stesso e rintraccerà il filo della sua missione. Tuttavia, questo decondizionamento non potrà essere sufficiente per acquisire la piena autonomia: servirà ancora la figura paterna – liberata dalla sua fisicità, trascesa agli inferi, ovvero interiorizzata – per il superamento definitivo. È decisivo “liberarsi” dal padre, per riuscire ad assumerne effettivamente i “veri” insegnamenti.

Orbene: l’insegnamento – o se si preferisce l’educazione – è un campo di ricerca con un doppio riferimento scientifico. La Pedagogia e la Didattica. E non è difficile identificare la prima come il genitore, non soltanto per la sua emergenza storica antecedente, come termine per dire un sapere dedicato all’oggetto indicato, ma anche per la rivendicazione di una genitura nei riguardi dell’altra, non solo certificata “seconda”, ma direttamente discendente e pertanto subordinata, in quanto “applicata”. La metafora della paternità (o maternità) e della sua dialettica – da ostacolo a supporto – è pertanto appropriata, e segnala una situazione di doppio che impone un tipo di relazione che chiede di essere risolta come compito di sviluppo: che se di necessità investe, per posizione, la Didattica (D), deve poter trovare, altrettanto necessariamente, un processo corrispondente di trasformazione – non solo di “morte”, ma di evoluzione – della Pedagogia (P).

Questo saggio è dedicato alla posizione del problema dei rapporti della D con la P, ed ai compiti di sviluppo che impegnano la D: principalmente la D. Non soltanto perché alla D è dedicato questo numero monografico, ma soprattutto perché, come ad Enea, tocca ad essa la ricerca di una sua identità. Compiti di sviluppo che non consistono nella rivendicazione più o meno astiosa di autonomia – che altro non è se non una diversa forma di dipendenza – bensì nella identificazione del campo d’indagine dove lavorare e costruire la sua credibilità: con le implicazioni metodologiche, teoretiche, epistemologiche, senza trascurare quelle organizzative e istituzionali che tale sviluppo comporta. È in ordine a questa “missione” che la D è tenuta a sollecitare una ridefinizione conseguente della P. Senza una strategia coordinata con la tradizionale tutrice, non solo la D è destinata a cercare invano la sua fisionomia, ma entrambe le discipline sarebbero condannate a dimorare, come a tutt’oggi, nel vestibolo della plausibilità scientifica⁴.

3. L'emergenza storica del doppio

La compresenza di due saperi diversi intorno alla “cosa” di cui ci occupiamo – usiamo un termine neutro perché già la scelta del nome fa parte del problema – non è un dato recente. Già quando non si trattava di saperi, ma soltanto di pratiche sociali, si davano due ruoli distinti per indicare con “pedagogo” chi – di solito uno schiavo – accompagnava il soggetto in formazione presso il precettore, che impartiva l’insegnamento di oggetti culturali specifici. Il pedagogo, per quanto in condizione servile, poteva essere persona colta (anche più del suo padrone) e non di rado non si limitava a proteggere il soggetto dai pericoli del tragitto o a portargli la sacca pesante degli utensili scolastici, ma lo aiutava a studiare, ad esercitarsi sui contenuti delle lezioni, ad approfondire, ripetere e imparare a memoria. Poteva anche fare da insegnante, ma restando al livello degli

⁴ Cfr. la recente analisi, largamente condivisibile, condotta da Moscato (2012).

apprendimenti primari, in particolare i rudimenti della lingua (il greco, se era di origine greca, presso i romani dell'età ellenistica). Possiamo considerare prototipi il Mentore dell'Odissea, simbolo letterario della guida saggia, fidata e discreta di Telemaco⁵, e il "plagosus Orbilius" di Orazio, personaggio effettivamente esistito in età augustea, manesco con gli alunni quanto puntiglioso grammatico, critico avverso di ogni novità letteraria, che già allora denunciava la negligenza e l'invadenza dei genitori (Garuti, 1996). Figure ammirate, più spesso derise e disprezzate, controverse e – quel che conta, per noi, in questa sede – regolarmente confuse tra loro.

La nozione di pedagogia, secondo Avanzini (1997), fa la sua comparsa nel XV-XVI secolo, agli albori della modernità. Il contesto in cui si afferma è quello della Riforma, protestante e cattolica, a cominciare da Calvino. In particolare quando l'istruzione, presso le religioni del Libro – con il Cristianesimo, il Giudaismo e l'Islamismo – assume il rilievo di mezzo per la salvezza perché consente l'accesso alla Parola scritta. E come le pratiche sociali dell'istruzione nell'età classica avevano fornito l'etimologia, nella prima età moderna è la religione che – con l'invenzione della "scuola burocratica" – fa da matrice al sapere che se ne occupa, appunto la P che al rilancio del cristianesimo in Occidente deve la sua struttura di discorso normativo: il suo compito è ricostruire l'uomo "come deve diventare" per essere un "vero" credente. Innanzitutto un sapere dell'ideale, di conseguenza un sapere pratico, cercato in quanto in grado di incidere sulla natura umana fino a trasformarla. Le congregazioni religiose sorte allo scopo erano certe di riuscire nell'impresa non solo perché avevano fede nella buona causa – la salvezza eterna – ma anche perché – nell'epoca delle grandi esplorazioni geografiche – avevano avuto la prova empirica della straordinaria varietà dei modelli antropologici dovuti alla plasticità dell'essere umano ed alla difformità delle leggi e dei costumi. E non fu un caso che, sulla base del relativismo, si organizzarono i *collegia*, istituzioni totali per la formazione dell'uomo "nuovo", e nacque, strettamente imparentato con la P, il genere letterario dell'utopia.

L'avvento della nozione di D è coevo a quello della P, dapprima come aggettivo, quindi come concetto che designa un sapere. La coppia P/D si pone quindi in contemporanea. Giustificata dall'urgenza dei supporti all'insegnamento ed agli insegnanti, emerge la D, che può avvalersi della vasta attività ed autorevolezza interconfessionale di un religioso protestante della statura di Comenio (1911/2011). All'inizio, fu l'impegno di disegnare i piani di studio – ovvero la progressione ottimale dei saperi da apprendere – a richiedere una articolazione sistematica delle conoscenze privilegiate per la formazione. Di seguito, fu la Dialettica, in particolare la dottrina dell'*inventio*, vista come il procedimento di scoperta dei criteri di argomentazione, propri ad ogni disciplina, a fornire le procedure utili ad impartire gli insegnamenti (Cuttini, 2005). Lungo questa via, la D fu coinvolta direttamente nella disputa sul "metodo" (Oldrini, 1997), il primo approccio moderno alla formalizzazione delle conoscenze in discipline strutturate.

La convivenza delle due denominazioni, in quei primordi, non sembra sollevare obiezioni, dal momento che entrambi i saperi condividono l'istanza della praticità, mentre l'intento normativo è largamente condiviso in una congiuntura culturale dominata ossessivamente dalle controversie confessionali. Ma sono già presenti tutti gli aspetti – insieme alla normatività ed alla praticità, l'idealizzazione e l'istituzionalizzazione dei pratici, i rapporti come le materie da insegnare – che connoteranno gli svolgimenti

⁵ Come è noto, la fonte della figura non è l'Odissea, ma il romanzo di F. de Salignac de la Mothe-Fénelon (1982).

successivi. Che se saranno comuni a tutti i saperi, alle prove della critica sui fondamenti della conoscenza⁶, nel caso della P e della D saranno complicati dalla condizione di coppia – uno dei quali, pedagogia, limitato, tra l’altro, dall’etimologia infantilizzante – e dalle conseguenti ambiguità terminologiche.

4. Nella selva terminologica

Quando, lungo la parabola del Positivismo, la montante enciclopedia dei saperi ha cercato di definire i requisiti necessari della conoscenza scientifica accreditabile come tale, la doppia denominazione di discipline per più d’un verso contigue come la P e la D ha complicato il tentativo di giustificare in qualche modo la loro compresenza. Nella varia fenomenologia dei tentativi di ordinamento⁷, possiamo rilevare delle linee di tendenza: chi propende per una P normativa, è indotto a gerarchizzare, intorno alla P, le Scienze Pedagogiche (dizione preferita rispetto a Scienze dell’Educazione), ivi compresa, ovviamente, la D concepita nella sua versione più neutralmente tecnica; e altri che, all’opposto, afferma il polimorfismo delle Scienze dell’Educazione (pur senza rinunciare alla P), sostenendo l’autonomia della D, ma a condizione di rinunciare alla pretesa di essere generale, specificandosi a seconda delle discipline d’insegnamento.

Fra queste opposte polarità orientative, si distribuiscono innumerevoli e cangianti soluzioni intermedie. Il paesaggio che si presenta alla vista non è esattamente quello di un giardino all’italiana, dove domina la geometria, bensì uno spazio incompiuto, con tracce di antropizzazione variamente e contraddittoriamente ispirate. Una sorta di *nemus*, per dirla con i latini⁸, un sottobosco qua e là addomesticato, dove ciascuno celebra, in un angolo contiguo, il suo rito religioso. Le locazioni più marginali, e quindi più esposte, risultano quelle che – per rivendicare alla P il suo statuto di scienza – finiscono con l’occuparsi sempre meno del loro oggetto di studio: l’educazione.

A fronte di un tale quadro di imbarazzante indeterminazione, ci si può adeguare, riconsiderando la disorganicità come ricchezza dell’eclettismo, industriandosi a produrre glossari, lessici e dizionari per documentare usi e significati per orientare nella selva oscura e forte⁹; magari si può invocare l’urgenza di una “commissione di nomenclatura”, incaricata di determinare una volta per tutte il senso delle parole e delle espressioni e sul modo d’intenderle, illudendosi ingenuamente di raggiungere il consenso (ma oramai sono trascorsi invano quasi vent’anni..., Avanzini, 1997). Quali che siano le opzioni adottabili, non si può sfuggire alla presa di coscienza della condizione di vaghezza interna e di opacità esterna dell’intera area, e a chiedere di ri-pensare, insieme, sia l’educazione che la

⁶ Per una lucida messa a punto della problematica, cfr. G. Bicchieri (1988).

⁷ Genovesi (2006) distingue le definizioni di D fra quelle “sbrigative”, “articolate ma non chiare”, “articolate e argomentate”, ma resta comunque un lessico al plurale, per una ricerca “che non avrà mai fine”.

⁸ Dal nome del lago di Nemi (Frazer, 1915/2012).

⁹ Fra i tanti: Bertagna (2010), Bertolini (1980; 1996), Genovesi (1998), Laeng (1978; 1991), Scurati & Lombardi (1972).

P¹⁰. Senza farci prendere dallo scoramento, proviamo a trovare qualche punto d'osservazione utile ad orientarsi.

Una prima domanda, prioritaria per quanto è emerso dall'indagine condotta fin qui, è la seguente: perché due discipline per occuparsi del medesimo oggetto?

Una volta richiamate le origini sociali della coppia P e D, almeno da un paio di secoli siamo tenuti alla *corvée* di giustificarne in qualche modo la compresenza. Quale che sia la soluzione proposta, non pare che giovi, comunque, alla chiarezza quindi alla visibilità del nostro campo. O Anchise o Enea, si può dire ricorrendo alla metafora d'apertura. Fino a quando sono rimasti insieme, da vivi, la terra promessa è rimasta una chimera. Meglio Enea, ovvero la D, anche perché l'etimologia di P la limita originariamente ad una fase dell'età evolutiva, con quel che ne consegue in distorsioni gravi quando non ci si può sottrarre ad occuparci di adulti e di *longlife education*.

Ma soprattutto per ragioni d'ordine epistemologico: duplicare comporta inevitabilmente che entrambe siano mutilate di una componente essenziale, quale essa sia. Vale anche se si adotta la formalità del punto di vista: perché due saperi con un occhio solo, invece di un sapere unitario per una visione a fuoco variabile?

Una delle dimensioni che fa problema, nella coppia, è la pratica. Rivendicata tradizionalmente dalla P, è stata messa in discussione dal Positivismo, trovando una soluzione di tipo residuale presso il pedagogista Durkheim (1911/1985). Ma la pratica è anche un requisito strutturale della D, in assenza della quale sarebbe impossibile giustificarne l'esistenza stessa. Ne consegue un secondo interrogativo: la P, in quanto scienza, può essere pratica?

Per rispondere, bisogna procedere ad una identificazione del requisito "pratica" attraverso il genere del concetto: la prescrittività (o normatività), ovvero la disposizione a fornire indicazioni e/o regole e/o criteri in grado di guidare l'attivazione e/o la concrezione di azioni. È opportuno, nella nostra materia, distinguere due tipi di prescrittività:

- una prescrittività di ordine morale e/o religioso, per la quale le indicazioni riguardano le finalità e quindi la legittimazione del senso dell'azione. Il doppio P/D vede solitamente attribuito alla P questo tipo, che pertanto viene escluso dalla D: una sorta di "decapitazione", che priva la D – e l'azione che ne promana – di ogni legittimazione. Assenza grave, che inficia all'origine l'azione e il sapere che se ne occupi. Ma solo a prima vista, perché la finalizzazione è così intrinseca all'azione, che questa se ne procura più o meno surrettiziamente un'altra, quali l'efficienza e l'efficacia, con la conseguenza di ottenere un'azione tesa solo al risultato, quale che sia il modo. Esito evidentemente inaccettabile, per più di un motivo, a partire dalla responsabilità. Ove, per evitare questo riduzionismo, si concedesse alla D di recuperare tale requisito, torneremmo a chiederci, daccapo, le ragioni che giustificano il doppio;
- una prescrittività di ordine metodologico e tecnico, quale solitamente si ritiene requisito dovuto alla D. A questo riguardo, il problema della plausibilità del doppio si porrebbe immediatamente: perché entrambe, se sono due?

Ma alla prescrittività in campo scientifico si oppone un'obiezione più radicale che, per quanto ormai remota nel tempo, resta tuttora di attualità: mi riferisco ad un piccolo

¹⁰ Si veda il numero monografico di *Education Science and Society*, 2, del 2012 dedicato a "Ripensare l'educazione, ri-pensare la Pedagogia".

paragrafo del libro terzo, sezione prima del “Trattato sulla natura umana” di David Hume (1739-40/2008)¹¹, che denunciava un problema, da quel momento in poi, dirompente: “il problema dell’essere e del dover essere” (in inglese *Is-ought problem*). Non è lecito confondere una proposizione di carattere descrittivo – che vale a dire “quel che è” o non è – con un’altra, affatto diversa, a carattere prescrittivo – che equivale ad affermare “quel che deve essere o non deve essere”. Formulata originariamente a riguardo dell’etica, e quindi ripresa sempre nell’ambito della teoria morale (Hare, 1952/1968; Moore, 1903) con il nome codificato di “fallacia naturalistica”, la “legge di Hume” o, minacciosamente, “ghigliottina di Hume” è stata estesa fino a negare, in particolare con il neo-Positivismo (Hempel, 1952/1976), la possibilità di una valenza prescrittiva per la conoscenza scientifica tout court. Altro è descrivere e spiegare, altro è determinare quel che si deve o non si deve fare.

Ma non è solo il Positivismo, nelle sue varie edizioni, a far divergere la “logica del pensare” rispetto alla “logica del fare”, che ha matrici aristoteliche. La problematica dei rapporti fra teoria e pratica è troppo ampia e soprattutto complessa per essere affrontata in questa sede, anche solo limitandosi al percorso, che da Galileo e Cartesio in avanti, ha cercato – rifiutando di impegnarsi sulle “essenze” – di garantire la comunicazione in un mondo – quello moderno, a ragione del dibattito sulle medesime “essenze” – che nelle vicissitudini della Riforma aveva perduto l’unità culturale. Come Cartesio (1967)¹² sapeva bene, e cercò di evitare migrando nei Paesi protestanti, il coinvolgimento nella pratica implica ineludibilmente schierarsi e scoprirsi una delle parti in causa, anche sotto il profilo morale e religioso.

Pure il percorso minore, della resistenza delle scienze umane al modello dominante delle scienze fisiche per affermare la peculiarità dell’azione, può in questa sede solo essere citato (Damiano, 2013). E tuttavia, il problema esiste e si pone ancora oggi tutte le volte che il rimando alle leggi di natura diventa imperativo etico/religioso e pratico, e torna ad essere messo in discussione il relativismo – etico/religioso e pratico¹³.

E pertanto, trattandosi di educazione e dei saperi – P e D – che la indagano, è ineludibile riportarlo all’evidenza, per fare chiarezza: la P è una scienza pratica? Che cosa significa essere pratica, per una scienza? Un discorso a parole, come la scienza, non riesce ad essere pratico direttamente, se non attraverso un processo di concrezione che si costruisce ricorrendo ad una serie di ricognizioni circostanziali, strategie, decisioni e – soprattutto –

¹¹ “In ogni sistema morale in cui finora mi sono imbattuto, ho sempre trovato che l’autore va avanti per un po’ ragionando nel modo più consueto, e afferma l’esistenza di un Dio, o fa delle osservazioni sulle cose umane; poi tutto a un tratto scopro con sorpresa che al posto delle abituali copule è o non è incontro solo proposizioni che sono collegate con un deve o un non deve; si tratta di un cambiamento impercettibile, ma che ha, tuttavia, la più grande importanza. Infatti, dato che questi deve, o non deve, esprimono una nuova relazione o una nuova affermazione, è necessario che siano osservati e spiegati; e che allo stesso tempo si dia una ragione per ciò che sembra del tutto inconcepibile ovvero che questa nuova relazione possa costituire una deduzione da altre relazioni da essa completamente differenti” (Hume, 1739-40/2008, pp. 496-497; cfr. Carcaterra, 1969).

¹² In particolare *Meditazioni metafisiche*, a cura di G. Brianese (2009), Milano: Mursia (originale in latino 1641, intitolato *Meditationes de Prima Philosophia in qua Dei existentia et animae immortalitas demonstratur*, apud M. Soly, Paris).

¹³ Si veda il numero monografico di *Vita e Pensiero*, 5 del 2005, dedicato a “Nichilismo e relativismo: nuove sfide al cristianesimo”, con saggi di D. Antiseri, G. Dalmaso e M. Lenoci.

attuazioni che hanno una specifica pregnanza rispetto ai discorsi dai quali ha pur potuto prendere origine. Sapere, capire e spiegare, magari anche prevedere è per sua natura un rappresentare, non un fare. Si può provare ad essere più rigorosi dicendo che si tratta di una “teoria per la pratica”, circoscrivendo un intervallo che esprime una intenzione e una tensione, esigendo un rapporto di potere – più o meno blando, come l’ispirazione, o più vincolante come un controllo – fra due ambiti che comunque restano diversi. Oppure si può chiarire che intendiamo una teoria di una pratica, che pone l’obbligo di precisare se quel “di” ha la portata di un possessivo – ritornando così al tema del controllo – oppure – alla maniera di Hempel (1952/1976) – la preposizione corrisponde ad una “copertura” – la pratica come oggetto di studio sul quale (*on*, in inglese) si esercita il lavoro di spiegazione della teoria – che demarca una distanza che lascia alla pratica la libertà di manifestarsi per quello che è, senza interferenze di genere prescrittivo. Si possono anche associare le due formulazioni, asserendo che la P è, insieme, una “scienza *per* la pratica” e una “scienza *della* pratica”, ma resta aperta la questione originaria sulla compatibilità della teoria con la pratica, soprattutto quando si propone – per la scienza – di adottare – sulla scorta di Aristotele e/o di Dewey – la logica della pratica (Colicchi, 2015): la scienza, in quanto impegnata nella produzione teoretica, riesce a non diventare altro, facendo propria una logica non speculativa?

In ogni caso, anche se la risposta fosse positiva, resta da sciogliere il nodo del doppio: come si giustifica, ancora una volta, la compresenza della D, la quale non può che sussistere come teoria pratica? Forse è il caso di ricorrere ad un altro arnese da taglio, come il “rasoio” di Occam, uno dei padri medioevali della metodologia scientifica (Pellegrini, 2002).

Altri interrogativi si pongono: perché la P, accreditata come teoria pratica – comprese le specificazioni che abbiamo individuato – continua a non occuparsi dei mezzi? Non sarebbe più consono ai propositi di guida e controllo della pratica impegnarsi direttamente sul piano delle metodologie e delle tecnologie? Perché assegnarle ad altri, come alla D?

E viceversa, perché la D – che viene regolarmente invitata a delimitare il suo campo ai mezzi – non dovrebbe, a riguardo degli stessi, occuparsi di teoria? Per quale motivo la D non dovrebbe definire un proprio statuto di “scienza pratica”? Ovviamente rispondendo ai medesimi quesiti posti alla P circa la possibilità di una scienza relativa ad una pratica.

La risposta è scontata: perché c’è la P a presidiare quel territorio. Donde si ritorna al problema del doppio. E non si capisce perché – intorno ad oggetti così strettamente imbricati fra loro – debbano convivere due discipline, e non una soltanto. Ovvero: si capisce perché, a stare ai processi storici e culturali che hanno generato il doppio, con il connesso indotto di interessi, istituzionali e personali, che nel tempo al doppio si è incorporato. La questione non è soltanto epistemologica e, al riguardo, dopo Bourdieu (1995) e Latour (1989), abbiamo tutti perso irrimediabilmente l’innocenza.

In sintesi: la P afferma il suo statuto di scienza, cercando comunque di difendere una sua diversità, a fronte di tentativi di esautorarla, non solo esterni, ma anche interni alla stessa compagine che la professa, che durano da oltre un secolo. Un serio ostacolo alla possibilità di rispondere alle obiezioni che vengono mosse è rappresentato dalla convivenza di un’altra disciplina, la D, che condivide in qualche modo l’interesse per lo stesso oggetto di studio. Ne deriva, per entrambi i saperi, una condizione di divisioni e incomunicabilità, sul versante interno, e di debolezza e di nebulosità sul versante pubblico. Per fare un esempio fin troppo banale, è ancora dubbio, oggi, come indirizzarsi ad un docente universitario di P: pedagoga – un termine che si usa anche per chi si

occupa da professionista dell'educazione in campo scolastico e parascolastico – oppure pedagogo, alla maniera aulica dello schiavo accompagnatore di fanciulli in epoca romano-ellenistica? Analogamente per la D, dove insegnante è certamente vocabolo più nitido, salvo che non si ricorra al più raro e sofisticato didatta, che non si sa bene se usare per indicare un accademico che insegna D.

5. L'equivoco di Anchise

Abbiamo già evocato il racconto di Virgilio dedicato alla coppia Enea-con-Anchise, divisa dalla morte terrena del padre e ricomposta negli inferi a Cuma. Circa 50 anni fa (Ardoino, Lobrot & de Peretti, 1967) è stata dichiarata anche la morte della P: una prima volta, cui è seguita – stavolta da noi, 20 anni dopo – una seconda (Massa, 1988). Come ho mostrato altrove, ciò nonostante, la P ha continuato a vivere, anzi a prosperare accademicamente (Moscato, 2012). Al successo quantitativo, però, non si è accompagnata una diffusa soddisfazione delle sue ambizioni di riconoscimento di una compiuta affermazione accademica. Abbiamo mostrato che non poche – se non tutte – le ragioni di tale situazione frustrante derivano dall'attesa di certificarsi in quanto scienza in coppia con la D. Se vale il riferimento metodologico con le vicende della coppia virgiliana, Anchise dovrebbe morire, sì, ma per ricomparire – trasfigurato da ingombro fuorviante a risorsa preziosa – sotto altre spoglie.

Fuor di metafora, la P si è impegnata da oltre un secolo in uno sforzo contraddittorio: farsi valere come scienza pur difendendo ad oltranza la sua identità di sapere pratico/prescrittivo. Impegno legittimo, in un contesto dove la scienza si è imposta come sapere paradigmatico, ma messo in crisi come sappiamo, sia sul versante epistemologico – in senso stretto – sia per le implicazioni conseguenti alla compresenza – sullo stesso campo d'indagine – con un sapere altrettanto pratico/prescrittivo come la consanguinea D¹⁴.

La contraddizione si può risolvere alla maniera del nodo gordiano: eliminandola. Ovvero affermando la propria identità, senza alienarla: quella di essere una Filosofia dell'educazione, un sapere ordinato a riflettere sull'oggetto educazione, nelle sue denotazioni fondative e ideali, in chiave di sintesi generalizzante rispetto a tutti gli altri saperi di tipo scientifico, dalla Biologia alla Storia, dalla Sociologia alla Politica e all'Economia. Ed altri ancora, come saperi specifici che si occupino, indirettamente o direttamente, di educazione: ivi compresa la D.

La Filosofia è – rispetto alla scienza – una forma diversa di conoscenza, altrettanto necessaria, anche rispetto alla scienza stessa. La tesi più convincente, a riguardo dei rapporti tra filosofia e scienza, a me pare quella argomentata da Jean Piaget (1965/1970), che se si è dedicato alla ricerca in senso scientifico – mettendo peraltro a punto una scienza inedita come l'Epistemologia genetica – e ha difeso non solo la peculiarità delle Scienze umane rispetto alle Scienze fisiche, rivela, in una delle autobiografie, la sua origine di filosofo, se non di teologo. Così argomenta, documentando, che i confini tra filosofia e scienza sono mobili e permeabili, attraverso i quali la riflessione filosofica, non di rado anticipa deduttivamente le successive verifiche scientifiche e soprattutto riesce ad

¹⁴ Donde anche recenti proposte di rinuncia della P al requisito della “praticità” (Moscato, 2012) individuata come una sorta di suo peccato originale. Si tratta di vedere se resta o meno il requisito decisivo, che è quello – più comprensivo e discutibile – della normatività.

esercitarsi fecondamente, in chiave di sintesi, sullo stesso terreno indagato dalla scienza con metodologie empiriche¹⁵. Anzi, la forza della sintesi risulta a volte capace di orientare l'indagine propriamente scientifica verso zone ancora inesplorate, stimolo ad acquisizioni importanti. La produzione di conoscenze, può essere di volta in volta attivata dall'una o dall'altra fonte, quella scientifica degli accertamenti particolari sul terreno oppure quella filosofica dell'insieme elaborato intuitivamente. Nel cantiere della ricerca, si danno canali di circolazione più o meno carsici fra i vari strati e livelli, la cui fluidità riesce a rendere non-antagonistici ma fertili i rapporti fra la dimensione filosofica e la dimensione scientifica.

Anchise, insomma, si sbagliava perché pensava di accreditare le sue indicazioni in base a fonti che non padroneggiava, e solamente quando – morendo – ha preso coscienza di se stesso, è riuscito a tornare testimone affidabile. La P non ha alcun motivo – se non estrinseco – per esibire uno statuto che non è il suo, mentre esige la possibilità di mantenere la sua integrità di sapere a carattere generale, pratico, in quanto relativo ad una pratica e quindi ordinato ad orientare ed a ispirare i pratici nella loro attività educativa (non solo gli insegnanti di scuola, ma anche – beninteso – i docenti universitari di D e di P/alias Filosofia dell'educazione). Perché alienarsi sull'altare della scienza, quando può (continuare ad) esercitare una funzione rilevante in quanto Filosofia? Né può essere considerata una *diminutio*, se consideriamo la reputazione – non solo accademica ma anche sociale – di cui gode ancora oggi la Filosofia, soprattutto quando affronta l'emergenza culturale della *koinè* di questo scorcio del secondo millennio¹⁶.

La rinuncia a definirsi sapere scientifico imporrebbe delle autolimitazioni per quanto concerne i rapporti con la D e con la pratica. Innanzitutto si tratterà di rinunciare all'orientamento prescrittivo nei riguardi delle altre scienze dell'educazione. Le quali, in primis la D, hanno tutto il diritto di darsi delle opzioni di carattere epistemologico e metodologico di tipo scientifico, fuor di tutele semplicemente indebite. Abbiamo già detto – esemplificando con Piaget – che tra scienza e filosofia si danno relazioni di interdipendenza – peraltro feconde – e non rapporti di sudditanza o subordinazione.

Più in dettaglio, la P dovrebbe esimersi dall'accaparrarsi gli aspetti non “istruzionali” dell'educazione – distinzione non più giustificata dalle evidenze della gravidanza etica dell'insegnamento, quale che sia il suo contesto istituzionale, formale o informale. Se accettiamo che l'insegnamento vada riconosciuto integralmente¹⁷ come “educativo” innanzitutto e inevitabilmente, a farsi carico di questa densità non possono che essere i pratici. Di qui la inderogabilità di una formazione etica per le professioni educative, in tutti gli ambiti nei quali esse si esercitino.

Non credo che – se si addivenisse ad un'intesa del genere – si riuscirà mai ad espungere il termine P dalla designazione degli insegnamenti universitari con oggetto la Filosofia

¹⁵ “I più grandi sistemi della storia della filosofia, cioè quelli che ne hanno messo in moto altri e che hanno esercitato una durevole influenza, sono tutti nati da una riflessione sulle scoperte scientifiche dei loro stessi autori o su di una rivoluzione scientifica contemporanea o immediatamente anteriore alla loro epoca” (Piaget, 1965/1970, pp. 59-60).

¹⁶ Per citare alcuni *maitre-à-penser* contemporanei: Bauman (2002a; 2002b), Beck (2000), Jonas (1979/1993), Lévinas (1961/1980; 1974/1983), Nussbaum (1999), Ricoeur (1990; 1995), Seligman (2001), Sennet (2000), Serres (1999), Taylor (2003), Yonnet (2006).

¹⁷ Me ne sono occupato a fondo in Damiano (2007).

dell'educazione. Confido piuttosto nel vantaggio di fare chiarezza e magari di evitare dispute di confine tra chi fa ricerca sull'educazione.

Non sarà certo sufficiente mettersi d'accordo su titoli e parole a procurarci l'approdo atteso in un territorio terminologicamente bonificato. Piuttosto, convinto che *verba sequuntur*¹⁸ – occorre mettere a punto un'agenda di azioni positive da promuovere. Non tanto per i pedagogisti, che potrebbero – meglio se, collocandosi opportunamente al posto dovuto, riuscissero a vincere le resistenze a riguardo del nome – continuare a fare quel che hanno (quasi) sempre fatto, ovvero i filosofi. Quanto – invece – per i didatti universitari, per i quali – una volta finalmente emancipati – s'impongono vari e necessari compiti di sviluppo.

6. Un'agenda per la D

Nell'elenco che segue, delle cose da fare, non ci sono priorità, perché sono piste di lavoro da percorrere in tempi e modi coordinati: uscita di minorità, la D – fuori dagli equivoci – è tenuta a prendere coscienza dell'intera latitudine dell'area di ricerca dinanzi alla quale si colloca e a determinare prospettive d'impegno e responsabilità conseguenti. Sono compiti tutti ardui, che proviamo a mettere, piuttosto, in ordine di difficoltà.

- Il primo ambito riguarda il rapporto con i ricercatori che si identificano sotto l'etichetta della Pedagogia sperimentale. Come sappiamo, si tratta di una specificazione che – in nome della sperimentazione – ha preso le distanze dalla P già all'epoca invitata a riconoscersi come filosofia. E che già da subito ebbe a designarsi, più o meno diffusamente come Didattica sperimentale o Didattica e basta. Se all'avvio la bandiera sperimentale fu adottata per discriminare chi non adottasse la sperimentazione come metodo – unico e qualificante – di produzione di conoscenze scientificamente garantite, molta acqua è passata sotto i ponti, con le scorie del Positivismo espunte con la liberalizzazione dell'empirismo (Hesse, 1980). In seguito, con la relativa caduta degli steccati tra Scienze fisiche e Scienze umane, sperimentalisti e didatti possono ritrovarsi anche fuori dell'ultimo recinto, quello che separava i metodi qualitativi, considerati intuitivi e poco più che impressionistici, dai metodi quantitativi, presidio determinante della scientificità (Piaget, 1970/1973). Oggi si tratta di rendersi conto che sperimentalisti e didatti sono più vicini di quanto essi stessi non credano, soprattutto se e quando i didatti si dedicano senza tema alla ricerca di terreno, esplicitando l'adozione di procedure d'indagine innovative ed epistemologicamente giustificate.
- Un altro ambito, certamente più impegnativo, riguarda il rapporto con i cosiddetti disciplinari, i ricercatori – anch'essi didatti – che studiano l'insegnamento sotto l'angolo preferenziale dei saperi da insegnare. Anche qui può essere utile richiamare la matrice storica comune, quando – agli albori della scuola burocratica, con l'urgenza di programmare sistematicamente le attività didattiche – la disputa sul metodo vide misurarsi con il problema della strutturazione dei saperi didatti e cultori delle materie, anzi, cultori i quali – proponendosi di rendere insegnabili le materie prescelte – cominciavano a definire criteri

¹⁸ L'affermazione è attribuita a Catone il Censore (234-189 a.C.) nell'opera "Orationes", andata perduta, salvo frammenti (Pontiggia & Grandi, 2010).

argomentati di strutturazione dei saperi. Generata dalla istanza didattica, l'epistemologia ha continuato ad occuparsi dell'insegnamento, cercando – come abbiamo visto – di proteggere gli oggetti culturali da insegnare a fronte degli attacchi corrosivi del Naturalismo pedagogico, prima, e dell'Attivismo didattico, nelle sue varianti novecentesche, poi (Ohayon, Ottavi & Savoye, 2004). Dopo una *querelle* che non ha mai cessato, lungo un secolo, di riaccendersi, virulenta, quando Didatti e Disciplinaristi tornano a reincontrarsi intorno al problema comune dei Programmi scolastici e della formazione degli insegnanti. Nello stesso lasso di tempo, non sono mancate, tuttavia, occasioni favorevoli all'intesa, soprattutto con la crisi dell'Attivismo (Bruner, 1964; 1967) – con il cosiddetto Strutturalismo didattico – e le indagini post-piagetiane sui processi di concettualizzazione (Nelson, 1977/2004)¹⁹. Reciprocamente, da qualche decennio, la ricerca didattico-disciplinare ha preso ad estendere l'attenzione ai processi educativi non-cognitivi, e pur ad essi intimamente intrecciati, creando le condizioni per un avvicinamento alla ricerca didattica d'ispirazione pedagogica. La congiuntura favorevole va assecondata decisamente dai Didatti, cominciando a rinunciare all'attributo generale – come si giustifica una posizione generale, senza essere passata attraverso una disamina delle diverse e numerose discipline specifiche? – che va denunciato come la pretesa, arrogante, di valere come copertura per gli insegnamenti di tutte le discipline, o addirittura, né più né meno, della essenzialità e totalità dell'insegnamento. Quando, più limitatamente, la D che si autodefinisce generale – a guardare con attenzione – dovrebbe lealmente riconoscersi come una didattica essa stessa speciale, disegnata su misura dell'insegnamento delle scienze umane (Damiano, 1996). La D è un sapere necessario, ma essa va costruita come “teoria” in grado di render conto, almeno tendenzialmente, delle peculiarità inestinguibili delle discipline particolari.

- Terzo, ma primo in ordine di difficoltà, è il rapporto con i pratici dell'educazione, non solo scolastica, anche se principalmente scolastica. Un campo che richiede, per la sua complessità, di essere articolato.
- Innanzitutto c'è una *pars destruens*: un orientamento “normativo” da dimettere, per gli stessi motivi di scorrettezza epistemologica indicati per la P. Aggravato perché l'atteggiamento dei ricercatori – verso gli insegnanti – nel tempo si è consolidato come “modello del deficit”, per il quale tutti i mali della scuola, sempre considerati gravi e numerosi, sono riconducibili agli insegnanti ed alle barriere che oppongono al cambiamento (Lantheaume, 2008)²⁰. La spiegazione affonda le sue radici, paradossalmente, nell'idealizzazione della figura dell'insegnante disegnata, di epoca in epoca, come la personificazione dei miti sociali, quali l'eroe, il cavaliere, il patriota e così via. Superfettazioni che ancor oggi si ritrovano nei discorsi rivolti agli insegnanti, nei rituali che si celebrano all'atto della pensione, o nei *resurgent* dei loro funerali da parte delle autorità civili e religiose. Trasfigurazioni che si confermano – altrettanto paradossalmente, da sempre – nelle forme dell'istituzionalizzazione del loro ruolo mediante codificazioni minute e mortificanti delle loro pratiche, non solo scolastiche ma anche private

¹⁹ La traduzione italiana in Damiano (2004b, pp. 61-91).

²⁰ Come primo esempio del “modello del deficit”, la Lantheaume cita Durkheim (1938) a proposito della riforma relativa all'insegnamento del latino.

(Damiano, 2004a). Al di là del controllo sociale esercitato sulla funzione docente, una delle implicazioni più gravi riguarda le conseguenze sulla stessa ricerca riguardante gli insegnanti e l'insegnamento, perché il modello ha comportato, tra l'altro, la tendenza a concentrarsi sui periodi di riforme tentate e di innovazioni fallite, a conferma – come non accade di rado nella ricerca scientifica – delle pregiudiziali negative. Così l'indagine sugli insegnanti sono cominciate tardi e, ancora più grave, ha rinunciato a studiare da presso le condizioni d'esercizio effettuali del lavoro degli insegnanti nella loro ordinarietà. Con un'ulteriore conseguenza negativa, dal momento che la mancata conoscenza dei dati di fatto ha impedito la possibilità stessa di interventi basati sulla realtà. Di qui il secondo aspetto del problema;

- l'urgenza di un cambiamento di prospettiva – di un “altro sguardo” sugli insegnanti – capace di soffermarsi sulle sue regolarità correnti, in quanto adattamento ai vincoli posti – non solo dalle riforme scolastiche – ma dalle condizioni d'esercizio ordinarie: adattamenti che comprendono certamente una varia fenomenologia di resistenze e linee di fuga, ma anche invenzioni ingegnose e tenaci che consentono di essere efficaci a fronte di politiche non di rado – per le ragioni suddette – perlomeno cervellotiche ed irrealistiche. Un riorientamento che consentirebbe di far luce sul “curricolo di fatto”, che resta una sorta di scatola nera impenetrabile per ricercatori che si vietano l'accesso alla comprensione di quel che accade davvero in quel “giardino degli insegnanti” che è la classe scolastica. Quel che occorre è la conversione dei ricercatori a quell'atteggiamento – prerequisito di chi vuol condurre un'indagine scientifica – che chiede di disporsi nella prospettiva dell'oggetto di studio, che nel nostro caso è il mestiere didattico e la fatica che comporta, con i suoi costi e pure le sue soddisfazioni. E quando ciò, sempre più spesso accade, il ricercatore ha l'opportunità di prendere coscienza dell'inadeguatezza delle proposte offerte in dono fino a ieri (e ancora oggi) agli insegnanti, accreditate a parole, solo deduttivamente, o in laboratorio: incongruenti, come i modelli *process-product*, oppure troppo semplici e riduttivi come gli algoritmi della programmazione didattica *pret-à-former* (Damiano, 2006). Emerge così alla vista un intero mondo segreto, costruito all'ombra della politica delle riforme tradotta nella legislazione scolastica e nella formazione degli insegnanti: frutto sconcertante di esperienze di sopravvivenza (Woods, 1977), tra lamentazioni, denunce e soddisfazioni quotidiane, resistenze ai cambiamenti imposti e sotterfugi costretti da una formazione inesistente o perlomeno inadatta; ma anche un'ingegnosità capace di far fronte, con relativa soddisfazione, all'incertezza delle condizioni d'esercizio, sulla base di conoscenze e strategie che ben di rado derivano dalla ricerca accademica e che attingono, invece, da saperi biografici, elaborati a scuola, ma dalla parte del banco, e non di rado in famiglia e nell'extrascolastico (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008; Tardif, Raymond, Mukamurera & Lessard, 2001). Quando, sempre più spesso, questo riorientamento ha luogo, lo spiraglio aperto nella nebulosa del lavoro di aula rivela la ricchezza delle risorse, la flessibilità delle routine, la concretezza e, infine, la razionalità immanente degli attori. Di qui la necessità di riconsiderare le regole immanenti di questo mondo ex-misconosciuto come effettivamente alternative, in grado cioè di costituirsi secondo proprietà specifiche, enucleando la loro peculiare e incorporata teoreticità (Damiano, 2013). Ne consegue l'avvio di quella che si può designare come “Nuova

Ricerca Didattica”, dedita non occasionalmente ad esaminare le pratiche didattiche – nel loro contesto – e a modellizzarle teoricamente (Damiano, 2006)²¹;

- come mostrano le prove in corso d’opera da almeno un ventennio, non sarà facile realizzare tale de-conversione: per ragioni d’ordine metodologico, perché occorre mettere a punto strumenti consoni per rappresentare la pratica, principalmente perché l’azione non si lascia dire immediatamente a parole, almeno non con quelle consuete ai ricercatori (Damiano, 2008). Ma anche per motivi che toccano le relazioni con gli insegnanti, chiamati dalla svolta a considerarsi “fonti” – significative e pregnanti, non solo oggetti di studio – dei ricercatori perché – dati i trascorsi – hanno dei fondati motivi per non fidarsi di chi li ha sempre (e negativamente) giudicati e considerati passivi destinatari di progetti, spesso vaghi e a volte pre-confezionati (Calidoni, 2004; Damiano, 2013; Scurati & Zanniello, 1994). All’intersezione fra riserve relazionali e innovazioni metodologiche, si pone l’ostacolo epistemologico dell’azione, che si presenta opaca all’osservazione esterna, e che pertanto richiede di essere esplicitata e certificata da chi – nel caso della D, l’insegnante – le compie.

Ne consegue, innanzitutto, l’affrontamento sistematico di un problema a lungo inevaso – la formazione pre-servizio degli insegnanti – ed ancora oggi non adeguatamente compreso, nella sua complessità (v. le *querelles* con i disciplinacisti, oltre che con i pedagogisti), e pertanto ancora da risolvere, in particolare per quel che concerne la professionalizzazione, tuttora in bilico, fra università e scuole, tirocini e laboratori (Laneve & Pascolini, 2014). Ma la professionalizzazione degli insegnanti non è soltanto un problema di formazione pre-servizio: è anche, storicamente e socialmente, una questione di stato giuridico. Rinviamo alla nutrita letteratura per la discussione sulle professioni nella modernità e limitiamoci a richiamare che gli insegnanti sono da sempre degli impiegati civili degli stati, e che solo eufemisticamente sono stati definiti come “semi-professionisti” (Etzioni, 1969). Ancora di più, non si può non concordare che negli ultimi tempi essi siano stati sottoposti a processi di de-professionalizzazione (da qualcuno designata, brutalmente ma non a torto, come “proletarizzazione”) (Damiano, 2004a). Una compiuta professionalizzazione dello status degli insegnanti implica un disegno organico, con una differenziazione di ruoli interna ad una funzione docente unitaria e progressioni di carriera. Su questo scenario, il riorientamento richiesto alla D non può non esigere, per i Didatti, una presa di posizione – non solo retorica – ma incisivamente politica per promuovere l’emancipazione istituzionale degli insegnanti. Fuor di vaghezza, si tratta di assicurare non solo un’astratta “libertà d’insegnamento”, ma condizioni d’esercizio svincolate dall’amministrazione statale e bilanciata da un codice deontologico – d’iniziativa degli insegnanti – su misura delle caratteristiche del lavoro didattico come delle sue innegabili e peculiari responsabilità pubbliche (Damiano, 2007). In questa prospettiva, lo stato non dovrebbe soltanto spogliarsi di tutele indebite – come i “programmi d’insegnamento” – ma caricarsi di funzioni relative ai servizi infrastrutturali dell’insegnamento, ivi compresi: (i) il supporto all’innovazione, i titolari della quale non possono che essere i professionisti dell’insegnamento in relazione con i ricercatori, (ii) il controllo dell’equità socio-culturale del sistema scolastico e (iii) una pianificazione dal basso delle riforme scolastiche, capace di assecondare e mettere in circolo la creatività delle unità scolastiche in periferia (Damiano, 2003). Va messo in evidenza che questa

²¹ Per le funzioni della teoria p. 157 e seguenti.

strategia di *endorsing* dello sviluppo professionale degli insegnanti non deve essere concepita alla stregua di un dono senza contropartita, poiché anche i Didatti non potranno non giovare – accademicamente e socialmente – dell'appoggio di una categoria numerosa e potenzialmente influente come quella degli insegnanti.

7. Conclusioni

Il percorso di revisione – in modi e tempi diversi e contraddittori – è comunque già avviato. O almeno le idee sembrano già più chiare, alcune piste sono più avanzate, anche se non poche remore affaticano il movimento. Enea è ancora a Cuma, ma sta già imbarcandosi; ed è ben consapevole di doversi dirigere verso il Lazio, un territorio di ombre recondite, e che le foci del Tevere sono un approdo accidentato e tutt'altro che scontato.

Bibliografia

- Ardoino, J., Lobrot, M., & de Peretti, A. (1967). Mort de la pédagogie. *L'éducation nationale*, 11 maggio 1967, 20–21.
- Avanzini, G. (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 17–24.
- Bauman, Z. (2002a). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2002b). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio: verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini, P. (1980). *Dizionario di psico-socio-pedagogia*. Milano: Mondadori.
- Bertolini, P. (1996). *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bicchieri, G. (1988). *Ragioni per credere, ragioni per fare*. Milano: Feltrinelli.
- Bourdieu, P. (1995). *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J.S. (1964). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando.
- Bruner, J.S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Calidoni, P. (2004). *Insegnamento e ricerca in classe. L'inevitabile condivisione*. Brescia: La Scuola.
- Carcattera, G. (1969). *Il problema della fallacia naturalistica. La derivazione del dover essere dall'essere*. Milano: Giuffrè.
- Cartesio, R. (1967). *Opere*. Bari-Roma: Laterza.

- Colicchi, E. (in press). Per un modello di teoria della e per l'educazione. Atti del convegno *Il caso De Giacinto: l'evoluzione della teoria pedagogica tra scienza ed estetica 21-22 maggio 2015*. Parma.
- Comenio, G.A. (2011). *Didactica Magna* (V. Gualtieri 1947, Trans.). Firenze: Sandron (Original work published 1911).
- Cuttini, E. (2005). *Unità e pluralità nella tradizione europea della filosofia pratica di Aristotele. Girolamo Savonarola, Pietro Pomponazzi e Filippo Melantone*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Damiano, E. (ed.). (1996). *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*. Milano: Vita e Pensiero.
- Damiano, E. (ed.). (2003). *Idee di scuola a confronto. Contributo ad una storia del riformismo scolastico in Italia*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2004a). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2004b). *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*. Roma: Armando.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: La Cittadella.
- Damiano, E. (2008). Gli insegnanti conoscono l'insegnamento?. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 39–56.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- de Salignac de la Mothe-Fénelon, F. (1982). *Les aventures de Télémaque, fils d'Ulixes*. Napoli: Guida.
- Durand, G. (1996). *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*. Paris: Albin Michel.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Alcan.
- Durkheim, E. (1985). *Education et sociologie* (5th ed.). Paris: PUF.
- Etzioni, A. (ed.). (1969). *The semi-profession and their organization: teachers, nursers, social workers*. New York, NY: Free Press.
- Frazer, J. (2012). *Il ramo d'oro. Studio sulla magia e la religione* (N. Rosati Bizzotto, Trans.). Torino: Bollati Boringhieri (Original work published 1915).
- Garuti, G. (1996). Orbilio, in *Enciclopedia oraziana, vol. I*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.
- Genovesi, G. (1998). *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*. Ferrara: Corso.
- Genovesi, G. (ed.). (2006). *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica*. Milano: Franco Angeli.

- Guidorizzi, G. (2002). *Letteratura greca, da Omero al secolo VI d.C.*. Milano: Mondadori.
- Hare, R.M. (1968). *Il linguaggio della morale* (M. Borioni, Trans.). Roma: Ubaldini (Original work published 1952).
- Hempel, C.G. (1976). *La formazione dei concetti e delle teorie nella scienza empirica* (A. Pasquinelli, Trans.). Milano: Feltrinelli (Original work published 1952).
- Hesse, M.B. (1980). *Modelli e analogie nella scienza*. Milano: Feltrinelli.
- Hume, D. (2008). *Opere filosofiche, Trattato sulla natura umana, vol.1* (A. Carlini, E. Mistretta, Trans.). Bari-Roma: Laterza (Original work published 1739-40).
- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (P.P. Portinaro, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1979).
- Laeng, M. (1978). *Lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1991). *Atlante della pedagogia*. Napoli: Tecnodid.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (eds.). (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57, 9–22.
- Latour, P. (1989). *La science en action*. Paris: La Découverte.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trans.). Milano: Jaca Book (Original work published 1961).
- Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che essere, o aldilà dell'essenza* (S. Petrosino e M.T. Aiello, Trans.). Milano: Jaca Book (Original work published 1974).
- Massa, R. (ed.). (1988). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Moore, G.E. (1903). *Principia ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscato, M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: passione, illusione, progetto. *Education Science and Society*, 2, 29–54.
- Nelson, K. (1977). Cognitive development and the acquisition of concepts. In R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (eds.). (2004). *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bern: Peter Lang.
- Oldrini, E. (1997). *La disputa del metodo nel Rinascimento. Indagini su Ramo e sul ramismo*, Firenze: Le Lettere.
- Pellegrini, A. (2002). *Guglielmo di Occam fra logica e assoluto*. Bari-Roma: Laterza.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles: De Boeck.

- Piaget, J. (1970). *Saggezza e illusioni della filosofia. Caratteri e limiti del conoscere filosofico* (A. Munari, Trans.). Torino: Einaudi (Original work published 1965).
- Piaget, J. (1973). *Le scienze dell'uomo* (T. Achilli, Trans.). Bari-Roma: Laterza (Original work published 1970).
- Pontiggia, G., & Grandi, M.C. (2010). *Bibliotheca Latina. Storia e testi di letteratura latina, età arcaica*. Torino: Principato.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi meme comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). *Le juste*. Paris: Editions Esprit.
- Scurati C., & Lombardi, F.V. (1972). *Pedagogia: termini e problemi. Dizionario ragionato*. Milano: Le Stelle.
- Scurati, C., & Zanniello, G. (eds.). (1994). *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Seligman, A.B. (2001). *La scommessa della modernità. L'autorità, il Sé e la trascendenza*. Roma: Meltemi.
- Sennet, R. (2000). *L'uomo flessibile*. Milano: Feltrinelli.
- Serres, M. (1999). *Il mantello di Arlecchino. Il "terzo istruito": l'educazione dell'era futura*. Venezia: Marsilio.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J., & Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement, In C. St-jarre & L. Dupuy-Walker (eds.), *Le temps en éducation. Regards multiples* (pp. 317-349). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Taylor, C. (2003). *Il disagio della modernità*. Bari-Roma: Laterza.
- Ugolini, G. (1926). *Il padre Enea: (i profughi) dall'Eneide di P. Virgilio Marone*. Brescia: La Scuola.
- Yonnet, P. (2006). *L'avènement de l'individu contemporain*. Paris: Gallimard.
- Woods, P. (1977) Teaching for survival. In P. Woods & M. Ammersley (eds.), *Schools Experiences. Explorations in the Sociology of Education* (pp. 1339-1359) London: Croom Helm.